

**Громадська організація
«Львівська педагогічна спільнота»**

ЗБІРНИК ТЕЗ НАУКОВИХ РОБІТ

**УЧАСНИКІВ МІЖНАРОДНОЇ
НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ КОНФЕРЕНЦІЇ**

**«Психологія та педагогіка:
методика та проблеми
практичного застосування»**

21–22 грудня 2018 р.

ЧАСТИНА I

**Львів
2018**

УДК 159.9+37.01(063)

П 86

П 86 Психологія та педагогіка: методика та проблеми практичного застосування:

Збірник тез наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції (м. Львів, 21–22 грудня 2018 року). – У 2-х частинах. – Львів: ГО «Львівська педагогічна спільнота», 2018. – Ч. 1. – 144 с.

У збірнику містяться матеріали, подані на міжнародну науково-практичну конференцію «Психологія та педагогіка: методика та проблеми практичного застосування». Для студентів, аспірантів, викладачів навчальних закладів, науковців та представників громадських організацій.

Усі матеріали подаються в авторській редакції.

УДК 159.9+37.01(063)

© Автори статей, 2018
© Львівська педагогічна спільнота, 2018

ЗМІСТ

НАПРЯМ 1. ЗАГАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ ТА ПСИХОЛОГІЯ ОСОБИСТОСТІ

Варій М. Й.

ЗОВНІШНІЙ ЖИТТЄВИЙ ПРОСТІР ОСОБИСТОСТІ
ЯК СУКУПНІСТЬ ПСИХІЧНОГО..... 7

Гроголь А. С.

ВПЛИВ СОЦІАЛЬНИХ МЕРЕЖ НА НАВЧАЛЬНУ
УСПІШНІСТЬ ПІДЛІТКА..... 10

Заверуха О. Я.

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ВИЗНАЧЕННЯ
НОРМИ, ПАТОЛОГІЇ ТА ДЕВІАЦІЇ ПОВЕДІНКИ
У ПРОЦЕСІ ПСИХОКОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ З ПІДЛІТКАМИ..... 13

Заліська О. М.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ОРГАНІЗАЦІЯ ОСВІТНЬОГО
ПРОЦЕСУ ДИТИНИ З ГІПЕРАКТИВНИМ РОЗЛАДОМ
ТА СИНДРОМОМ ДЕФЦИТУ УВАГИ..... 15

Ковальчук М. В.

АТРИБУТИ ФОРМУВАННЯ Я-КОНЦЕПЦІЇ ОСОБИСТОСТІ..... 18

Кутовий К. П., Монахович Д. Р.

ІНДИВІДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ
СТУДЕНТІВ ХУДОЖНІХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ..... 20

Погасій І. О.

ВПЛИВ КАЗКИ НА ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ ДИТИНИ..... 23

Собко К. Л., Комар Т. О.

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОЇ СФЕРИ
ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ..... 25

Михальчук Ю. О., Солтис Д. Ю.

ЕМОЦІЙНА СКЛАДОВА ОСОБИСТОСТІ БАТЬКІВ,
ЯКІ ВИХОВУЮТЬ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ..... 28

Хрунь О. В.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ОСОБИСТОСТІ МУЗИКАНТА..... 31

Цибульська Ю. В.

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ТВОРЧОЇ АКТИВНОСТІ..... 34

Шевцова О. М., Собко К. Г.

ОСОБИСТІСНА ТРИВОЖНІСТЬ ЯК ЧИННИК
ПРОФЕСІЙНОЇ ДЕЗАДАПТАЦІЇ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ..... 37

ефективно справлятися із стресовими ситуаціями, тим самим сприяючи збереженню як психічного, так і фізичного здоров'я. Копінг-стратегія пошуку соціальної підтримки дозволяє за допомогою актуальних когнітивних, емоційних і поведінкових реакцій успішно упоратися із стресовою ситуацією. Найбільш непродуктивною є копінг-стратегія уникнення, яка поглиблює проблемне функціонування особистості. Представники юнацького віку, що мають деструктивну конфліктність спроможні до використання всіх вищезгаданих копінг-стратегій, однак пошук соціальної підтримки може набути характеру маніпулятивного впливу щодо інших. Розв'язування проблеми як найбільш сприятлива стратегія теж є ускладненим, оскільки деструктивні комунікативні настанови можуть породжувати і поглиблювати стресову ситуацію для молодшої людини.

Для успішного подолання стресової ситуації особистість використовує базові копінг-ресурси, зокрема Я-концепцію, локус контролю, емпатію, афіліацію і когнітивний потенціал. Одним з основних копінг-ресурсів є Я-концепція, позитивний характер якої сприяє тому, що особистість відчуває себе впевненою в своїй здатності контролювати ситуацію. Юнацтво із закріпленою деструктивною конфліктністю має ознаки негативної Я-концепції, що виявляється через збіднений образ «Я», неадекватні самооцінки та рівень домагань. Тому ці проблеми Я-концепції можуть породжувати непродуктивний копінг. Зазвичай екстернальний локус контролю молодшої людини із закріпленою деструктивною конфліктністю стає непродуктивним копінг-ресурсом, який заважає здійснювати адекватну оцінку проблемної ситуації, вибирати залежно від вимог середовища адекватну копінг-стратегію, унеможливує адекватне визначення змісту і об'єму необхідної соціальної підтримки.

Наступним важливим копінг-ресурсом є емпатія, яка включає як співпереживання, так і здатність приймати чужу точку зору, що дозволяє чіткіше оцінювати проблему і створювати більше альтернативних варіантів її рішення. Якраз цей копінг-ресурс деструктивна конфліктність особистості робить найбільш недоступним, або ж непродуктивним. Означена негативна якість молодшої людини також спотворює використання афіліації як копінг-ресурсу. Афіліативна потреба є інструментом орієнтації суб'єкта спілкування в міжособистісних контактах і регулює емоційну, інформаційну, дружню і матеріальну соціальну підтримку шляхом побудови ефективних взаємин. За умов закріпленої деструктивної конфліктності юнак не може налагодити продуктивну взаємодію з оточуючими. Афіліація цієї молодшої людини виражається у обмеженні почуття прихильності і вірності, блокуванні товариськості та прагнення співробітничати з іншими людьми. Успішність копінг-поведінки юнака визначається когнітивними ресурсами. Розвиток і використання базової копінг-стратегії розв'язування проблеми неможливий без достатнього рівня мислення. Розвинені когнітивні ресурси дозволяють адекватно оцінити як стресогенну подію, так і об'єм наявних ресурсів для її подолання. Однак, однією із інтелектуальних ознак особистості з закріпленою деструктивною конфліктністю є патогенне мислення, яке спричинює непродуктивне використання певних когнітивних копінг-ресурсів.

Отже, аналіз специфіки використання копінг-стратегій представниками юнацького віку з закріпленою деструктивною конфліктністю засвідчує переважне використання ними непродуктивного копіngu, ускладнення чи й неможливості використання опанувальної поведінки як найбільш сприятливої копінг-стратегії. Натомість, молоді люди часто вдаються у стресових ситуаціях до механізмів психологічного захисту, що ускладнює проблему. Деструктивна конфліктність молодшої людини порушує взяття нею контролю над стресовою ситуацією, блокує емоційну стійкість, знижує відповідальність особистості за події, що відбуваються.

Для детального вивчення можливостей психологічної роботи з представниками юнацького віку щодо корекції їх деструктивної конфліктності шляхом напрацювання функціональних копінг-стратегій та подолання дії непродуктивного копіngu планується розробка дослідницької індивідуальної програми, апробація якої і є перспективою подальших наукових розвідок із залученням студентів-психологів.

Список літератури:

1. Крюкова Т.Л. Психология семьи: жизненные трудности и совладание с ними / Т.Л. Крюкова, М.В. Сапорова, Е.В. Куфтяк. – СПб.: Речь, 2015. – С. 13-20.
2. Набиуллина Р.Р. Механизмы психологической защиты и совладания со стрессом: учебно-методическое пособие / Р.Р. Набиуллина, И.В. Тухтарова. – Казань, 2003. – 98 с.
3. Нартова-Бочавер С.К. «Coping Behavior» в системе понятий психологии личности / С. Нартова-Бочавер // Психологический журнал. 1997. – Т. 18. – № 5. – С. 45-57.

Шевцова О. М.

кандидат психологічних наук,

доцент кафедри загальної, вікової та педагогічної психології

Собко К. Г.

студентка

Київський університет імені Бориса Грінченка

м. Київ, Україна

ОСОБИСТІСНА ТРИВОЖНІСТЬ ЯК ЧИННИК ПРОФЕСІЙНОЇ ДЕЗАДАПТАЦІЇ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ

У соціономічних професіях неабиякого значення набуває система забезпечення ефективної суб'єкт-суб'єктної взаємодії, у чому, фактично, проглядається основний сенс професійної діяльності фахівців соціального спрямування, зокрема майбутніх психологів. Тому під час професійної підготовки (навчання) майбутніх психологів особлива увага має приділятися розвитку суб'єктності студентів, набуттю ними високого рівня аутопсихологічної компетентності, що передбачає усвідомлення особистістю власних індивідуальних особливостей у контексті професійної діяльності, а також розуміння того, як треба діяти на основі знання про самого себе як професіонала у різних фахових ситуаціях [5, с. 91]. Отже, усвідомлення студентами соціономічних професій особливостей власної особистості, яка згодом виступає визначальним інструментом ефективності майбутньої професійної діяльності, постає як метазавдання на етапі фахової підготовки.

Одним із кроків на шляху набуття студентами аутопсихологічної компетентності може стати визначення особливостей тривожності як психічного стану і як особистісної риси.

Найчастіше термін «тривожність» використовується для опису непримного по своїй емоційній забарвленості стану або внутрішніх умов, що характеризують суб'єктивне відчуття напруги, неспокою.

Важливо розрізняти поняття тривоги та тривожності. Тривога як епізодична реакція має свою аналогію у формі більш стійкого психологічного стану – у вигляді

тривожності, в основі якої лежить почуття занепокоєння. Відповідно, можна наголосити, що тривожність є особистісно мотивованим стійким станом людини.

Прояви тривожності в різних ситуаціях неоднакові. В одних випадках люди схильні вести себе тривожно завжди і скрізь, в інших – вони виявляють свою тривожність лише час від часу, залежно від обставин, що складаються [2]. Тому розрізняють такі види тривожності:

- ситуативна;
- особистісна.

Ситуативно стійкі прояви тривожності прийнято називати особистісними і пов'язувати з наявністю у особистості відповідної особистісної межі (так звана «особистісна тривожність»). Ю. Ханін підкреслює, що під особистісною тривожністю варто розуміти «стійку індивідуальну характеристику, що відображає схильність суб'єкта до тривоги й передбачає наявність у нього тенденції сприймати досить широкий «діапазон» ситуацій як загрозові, відповідаючи на кожну з них певною реакцією» [3, с. 11]. Як схильність, особистісна тривожність активізується при сприйнятті певних стимулів, що розцінюються особистісно як небезпечні, пов'язані із специфічними ситуаціями загрози її престижу, самооцінці, самоповазі тощо [1].

Несталі, залежні від обставин прояви тривожності іменують ситуативними, а особливості особи що проявляє такого роду тривожність, позначають як «ситуативна тривожність». Цей стан характеризується емоціями, що суб'єктивно переживаються особистісно: напругою, тривогою, занепокоєнням, заклопотаністю. Такий стан як емоційна реакція виникає у відповідь на стресову ситуацію та може бути відмінним за інтенсивністю й динамічним у часі [3].

Проблема тривожності студентів становить інтерес для психологічної науки в прикладному аспекті, оскільки її розробка є надзвичайно актуальною і важливою для вирішення цілої низки питань освітньої практики, зокрема, пов'язаною з академічною успішністю. Існує припущення, що надмірно високий рівень занепокоєння-тривоги частіше всього знижує ефективність діяльності, а в критичних ситуаціях визначений рівень проявляється як особистісна властивість, коли прихильність до емоційного стресу перетворюється в складовий компонент структури особистості. Також вважають, що висока тривожність ускладнює інтелектуальну діяльність в психічно напружених ситуаціях, зокрема, під час іспитів, знижує рівень розумової працездатності, викликає невпевненість у собі, а ще є однією з причин низького соціального статусу особистості.

В емпіричному дослідженні особистісної тривожності взяли участь студенти першого (бакалаврського) освітнього рівня, спеціальності 053 «Психологія» Київського університету імені Бориса Грінченка. Вибірка складала 44 особи.

В констатувальній частині використано метод аналізу успішності студентів (за результатами складання літньої екзаменаційної сесії) та опитувальник рівня тривожності Спілберґера-Ханіна (шкала особистісної тривожності).

Результати взаємозв'язку рівня успішності студентів та рівня особистісної тривожності відображено в таблиці 1.

Таблиця 1

Взаємозв'язок особистісної тривожності та академічної успішності студентів

Рівень тривожності \ Рівень успішності	Високий	Середній	Низький
	Високий	Середній	Низький
Високий	0%	0%	32%
Помірний	0%	50%	0%
Низький	9%	9%	0%

Таким чином, результати засвідчують, що при високому рівні особистісної тривожності у студентів – академічна успішність низька та навпаки: при низькому або помірному рівні особистісної тривожності у студентів-психологів – успішність висока або середня. Отже, особистісна тривожність є одним із чинників ефективності навчально-професійної підготовки майбутніх фахівців, визначення особливостей набуття і динаміки якої студентами соціономічних професій потребує дослідницьких уточнень.

Так, з метою уточнення динаміки тривожності у майбутніх психологів з'ясовано її види і рівні прояву у студентів першого та другого курсу.

Серед студентів-першокурсників ситуативна тривожність проявляється на високому рівні у 29 % респондентів, на середньому рівні – у 59 %, на низькому рівні наявна у 12 % опитаних. У першокурсників особистісна тривожність на високому рівні прояву (65 % респондентів) переважає над середнім рівнем (35 % респондентів). Студентів I курсу з низьким рівнем особистісної тривожності не виявлено.

У студентів другого курсу ситуативна тривожність визначається на високому (41 % респондентів) і середньому (59 % респондентів) рівнях прояву. Особистісна тривожність у другокурсників проявляється на високому та середньому рівнях – відповідно 59 % і 41 % опитаних. Студентів другого курсу з низьким рівнем ситуативної й особистісної тривожності не виявлено.

Для загальної вибірки студентів I та II курсів результати наступні: у 35 % респондентів ситуативна тривожність наявна на високому рівні, на середньому та низькому рівнях – у 59 % і 6 % опитаних відповідно. Щодо особистісної тривожності, то: 62 % студентів мають високий рівень, а 38 % респондентів – середній рівень.

Отже, у студентів-психологів ситуативна тривожність переважно проявляється на середньому рівні, при цьому спостерігається тенденція до підвищення її рівня, що можна пов'язати з урізноманітненням й ускладненням форм навчально-професійної діяльності у залежності від курсу навчання. Щодо особистісної тривожності, то можна констатувати: при достатньо високому рівні наявності особистісної тривожності у майбутніх психологів спостерігається тенденція до зменшення її рівня у студентів більш старших курсів навчання. На нашу думку, сприяє саме такій тенденції послідовна зреалізованість у психолого-акмеологічних програмах навчально-професійної підготовки студентів системи розвитку аутопсихологічної компетентності [4]. Результатами набуття аутопсихологічної компетентності майбутніми фахівцями соціономічної сфери мають стати: зниження особистісної тривожності в структурі особистості й, як наслідок, підвищення адаптованості до професійної діяльності, що, у свою чергу, спричинить професійно-особистісне зростання.

Список літератури:

1. Леонтьев А.Н. Психологические вопросы формирования личности студента // *Психология в вузе*. 2003. №1-2. С.232-233.
2. Сітніков Н. Основні фактори шкільної тривожності // *Відкритий урок: розробки, технології, досвід*, 2010. №10. 38 с.
3. Ханін Ю. Л. Краткоеруководство к шкале реактивной и личностной тревожности Ч.Д. Спилберга. Л., 1976. 16 с.
4. Шевцова О. М. Аутопсихологічна компетентність як фактор особистісно-професійного розвитку майбутніх психологів // *Психолого-педагогічні особливості розвитку особистості в освітньому просторі*: зб. тез доповідей Всеукр. науково-практ. конф., 17-18 травня 2017 р., Мукачево, 2017. С. 188-190.
5. Шевцова О. М. Професійна Я-концепція як метареультат розвитку аутопсихологічної компетентності майбутніх фахівців // *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія «Психологічні науки»*: збірник наук. праць. Вип. 2(20), листопад 2018. Миколаїв, 2018. С. 91-95.

НАПРЯМ 2. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ В ОСВІТІ (ЗАГАЛЬНОЇ ПСИХОЛОГІЇ, ВІКОВОЇ ТА ПЕДАГОГІЧНОЇ ПСИХОЛОГІЇ ТА ІН.)

Псхарсва С. В.
кандидат педагогічних наук,
викладач кафедри теорії та методики дошкільної освіти
Александрова А. В.
студентка факультету дошкільної
і спеціальної освіти та історії

КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради
м. Харків, Україна

АДАПТАЦІЯ ПЕРШОКЛАСНИКІВ ДО НАВЧАННЯ В ШКОЛІ

Початок навчання дитини в першому класі – складний і відповідальний етап у її житті. Адже відбувається дуже багато змін. Це і нові умови життя та діяльності, нові контакти, нові стосунки, нові обов'язки. Навчальна діяльність стає провідною, все підпорядковується навчанню, школі, шкільним справам і турботам.

Саме в перші місяці навчання починають формуватися ті системи відносин дитини зі світом і самим собою, ті стійкі форми взаємин з однолітками і дорослими, і базові навчальні установки, які в істотній мірі визначає в подальшому успішність шкільного навчання, ефективність стилю спілкування, можливості особистісної самореалізації у шкільному середовищі.

Дослідження вчених В. Мухіної, Н. Головань та інших учених показують, що шестирічний вік у дитячому розвитку – це найбільш сприятливий період для початку навчання в школі. Учені називають цей вік «віком пам'яті», оскільки саме в цей час інтенсивно розвивається довільна, керована вольо-вим компонентом пам'яті [3].

В наш час на дітей молодшого шкільного віку звертається особлива увага. Найважливішим є те, що процес звикання до шкільного життя та його умов є складним. Одні діти проходять цей процес легко без психічних травм, а інші важко з чого і випливає проблема «шкільної дезадаптації».

Шкільна дезадаптація – втрата дитиною навчальної мотивації, низька успішність, конфліктність у спілкуванні з учителями й однолітками. Схильність до асоціальної поведінки, низька самооцінка, домінування негативного емоційного напруження. Щоб захистити і підтримати дітей молодшого шкільного віку, необхідно усвідомлювати важливість не лише функцій постачальника інформації для розуму, а й оберега, на якому можна покластися, на якого дитина може розраховувати у плинні життя. Підтримка дорослого – важливий гарант гармонійного входження дитини у шкільне життя [2].

Адаптація – пристосування дитини до умов та вимог нового середовища. Її результатом є пристосованість як особистісна, що виступає показником життєвої компетентності дитини, її здатності орієнтуватися та впливати на довкілля. Термін «шкільна адаптація» став використовуватися для опису різних проблем і труднощів, що виникають у школі. Із цим поняттям пов'язують відхилення в навчальній діяльності – труднощі в навчанні, конфлікти з однокласниками, неадекватну